

# 中学校マット運動の授業における 「対話的な学び」に関する事例研究

山本 穂波\*・八田 篤司\*\*・加登本 仁\*\*\*

## A Case Study on “Dialogical Learning” in mat exercise classes in junior high school

Honami YAMAMOTO・Atsushi HATTA・Hitoshi KADOMOTO

キーワード：中学校体育授業、マット運動、対話的な学び、社会文化的アプローチ、  
アプロプリエーション

### 1. 研究の目的

2017年3月に告示された学習指導要領において、すべての教科等で「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が求められることとなった。ここでの「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つは相互に関連するものとして示されている。なかでも、「対話的な学び」について田村（2016）は、『対話的な学び』は、次の二つの意味で必要です。一つは、『対話的な学び』が行われることで、『主体的な学び』に向かう姿が生まれてきます、「もう一つは、『対話』によって、物事に対する深い理解が生まれやすくなります」と述べる。また、『対話』を通して、一人では生み出せなかった智慧が出たり、新たな知がクリエイトされたりするよさがある」という。このように、「対話的な学び」によって「主体的な学び」や「深い学び」が引き出されることから、三つの視点のうち特に「対話的な学び」は重要であるとされている。

かつて2008年改訂の学習指導要領では、思考力・判断力・表現力を育むことを目的として「言語活動の充実」が示された。そこでは、国語科をはじめ各教科等で記録、説明、批評、論

述、討論などの学習を充実することが目指された。しかし、保健体育科においては、「授業や単元の中で明確な意図を持った位置付けがされておらず、単なる話合いにとどまり形骸化している、画一的な指導方法となっている」ことや、「目的意識が不明確であったり、単元全体を通じて常に言語活動を行わなければならないと誤解したりしていることにより、言語活動を行うこと自体が目的化してしまっている」（教育課程企画特別部会，2015）ことが課題として挙げられた。こうした「言語活動の充実」における課題は、「対話的な学び」においても同様に生じうる可能性があり、「対話的な学び」の在り方について検討する必要がある。

文部科学省の示す「対話的な学び」の定義をみると、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める学びの過程」とあり、一見すると、対話があくまで個人の認識の広がりや深まりのための手段とも読み取れる。

他方、佐藤（2000）は「対話的实践」について、「対象世界（教材）との出会いと対話、自己との出会いと対話、他者との出会いと対話、これらが三位一体となって遂行される『意味と関係の編み直し』の永続的な過程」と定義している。ここでは、対象世界や他者との対話を通じた個人の認識の広がりや深まりに加え、それらとの「意味と関係の編み直し」が措定されてい

---

\* 甲賀市立信楽中学校  
\*\* 長浜市立浅井中学校  
\*\*\* 滋賀大学教育学部

る点に特徴がある。本研究では、佐藤の「対話の実践」論を参考にして、保健体育科における「対話的な学び」を「運動や健康についての課題の解決に向けて、児童生徒が他者（書物等含む）との対話を通して、自己の思考を広げ深めていくとともに、対象世界（教材）や自己、他者との意味や関係を編み直していく学びの過程」と捉えることとした。

さて、体育科教育における対話・コミュニケーションに関する研究には、横山(1980, 1992)による教授過程における言語的相互作用や表情による非言語的相互作用の研究、上原・梅野(2003)による学習成果を高める言語的相互作用の研究、米村ら(2004)による授業評価を高める人間関係行動・情意行動に関する研究などが挙げられる。これらの研究は教師や子どもの発話や行動を数量化し、学習成果との関連を検討する研究方法が用いられていた。このように、言葉や行動を数量的に扱う研究に対しては、「子どもの発した情報が受け手にどのように受け止められたのかを不問に付している」(岡出, 1993)といった課題が指摘されている。このような課題を克服するためには、米村ら(2004)が述べるように、「質的に観察分析することの方が重要」であり、対話・コミュニケーションの質に着目した研究が必要になってくる。また、庄井・邑岡(1992)は、「『語義』を解析しても、子どもの発話の実像は浮き彫りにはならない。発話の原動力はあくまで主体の『意味』でありテーマである。『語義』(一般化された抽象的記号)は、『意味』(テーマ)の表現装置にすぎない」と述べ、言葉の「意味」に着目する重要性を指摘している。

ヴィゴツキー(2001)は言葉の「意味」を、「つねに動的・流動的な、複雑な形成物」であり、「単語はさまざまの文脈のなかで容易にその意味を変える」ものであると指摘する。ワーチ(1995)はさらに、ヴィゴツキーの三つのテーマを参照しながら言葉の「意味」について検討している。それは、「①発生的、発達の分析への依拠、②個人の高次精神機能は社会的な生活に起源を持つという主張、③人間の行為は、社会的な側面であれ個人的な側面であれ、道具や記号によって媒介されているという主張」(ワーチ、

1995)である。

第一のテーマである「発生的分析」は、「心理機能の起源と発生的な変化を明らかにすること」(庄井・邑岡, 1992)である。この発生的分析がなされないと、「我々はある現象を、背後にある本質を覆い隠してしまう化石化された現象的な見えに基づいて説明しようとする危険をおかす」(ワーチ, 1991)ことになる。ここでは、心理機能の起源と発生的な変化、すなわち行為の歴史的な文脈を分析の視点にする必要性が指摘されている。

第二のテーマである「個人の精神機能の社会的起源」は、「個人の高次精神機能は社会生活に起源がある」というものであり、「最初は精神間カテゴリーとして人びとの間に、後に精神内カテゴリーとして子どもの内部にあらわれる(Vygotsky, 1981b, p.163)」(ワーチ, 1991)。このように精神間から精神内へと移行していくことを内化といい、「人間に固有な高次精神機能(随意的注意、理論的思考、概念形成、創造的想像、意志による行為の制御)などは、心理間カテゴリーから、心理内カテゴリーへと内化しながら発達していくという理論」(庄井・邑岡, 1992)である。ここでは、社会的相互作用による高次精神機能の発達について述べられており、行為を取り巻く社会的状況を分析の視点にする必要性が指摘されている。

第三のテーマは、「高次精神機能は道具と記号に媒介されている」という主張である。「人間の活動はそれを媒介する『技術的道具』と『心理的道具』あるいは『記号』を考慮することによってのみ理解される」(ワーチ, 1991)とされる。すなわち、社会的相互作用の分析において、媒介する言語や身振りといった「記号」に着目する必要性が述べられている。

以上のようにワーチは、ヴィゴツキーの精神への社会文化的アプローチのテーマを整理したうえで、さらにバフチンの対話論を汲み入れることで理論を発展させた。稲垣ら(1998)によれば、バフチンの対話論の一つである「発話」の特質は三つあるという。一つ目は、「発話は『境界』を持つ」ことである。「発話は『絶対的な始まりと終わり』を持ち、発話と発話の間の境界は話し手が交代することによって明確に定

められ」ている。二つ目は、「発話は『完結性』を備えている」ことである。「私たちは、話し手が話しているのを聞くとときに、発話の『終り』を見出すことができる」のである。三つ目は「発話は『アドレス』を有している」である。これは、「発話が『誰かに向けられていること』を意味」しており、「私たちは、何らかのアドレスを考慮しながら発話しているのである」。このような発話の特質から、バフチン（1988）は「言語の単位としての個々の語でもなければ、その語の意義でもない。われわれが問題にしているのは、完結した発話であり、具体的な意味—その発話の内容—なのである」と述べ、言葉の「意義」と「意味」を区別している。

以上のように、ワーチの社会文化的アプローチの視点に立てば、「発話の意味（sense）は、個人の歴史的発生に加えて、その個人の置かれた状況によって、また状況を共有している他者によって規定」（加登本，2011）されるものと捉えることができ、社会文化的アプローチは体育授業における「対話的な学び」の分析における理論的枠組みとして示唆に富むと考えられる。

加登本ら（2009）は、小学校低学年のマット運動の授業を対象に、庄井・邑岡（1992）の「談話分析」を用いて小集団の言語的相互作用を分析した。その結果、「『談話分析』を用いて子ども同士の相互作用の実際を考察すると、そのやりとりには子どもの技能レベルの差だけでなく、学級生活における指導—被指導の関係といった社会的背景が影響を及ぼしていることが示唆」された。このように、子ども同士の「対話的な学び」の過程を分析していく際には、技能レベルの差だけでなく、社会的な背景も同様に考慮していかなければならない。

さらに、社会文化的アプローチに基づいた授業研究では、社会相互作用を通じた子どもの科学概念の構築過程や多様な子どもたちの協同的な学びの分析概念として「アプロプリエーション」が用いられている（田中，2015，渡辺・黒田，2013）。「アプロプリエーション」とは、「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」（ワーチ，2002）である。「アプロプリエーション」の概念を用いると、先に定義した「対話的な学び」について、「自己

の思考を広げ深めていくとともに、他者や自己との意味や関係を編み直していく学びの過程」は、社会的相互作用の中で、対象世界との対話で生まれた認識を他者との対話で交流し、交流の中で他者のもつ認識を自分の認識にして、新たな認識を形成していく一連の過程であると捉えることができる。加えて、中村（1983）は、「私たちの意識は、相対的に区別される二つの過程—認識過程と感情過程—から成り立っており、「お互いがお互いを媒介し合いながら、総体としての人格をより高次なものへと発達させていく」と述べている。このことから、「対話的な学び」においては、対話を通して認識が社会的に構築されるだけでなく、感情過程についても、同様に社会的に構築されるものと捉えることができる。したがって、本研究では、アプロプリエーションを「他者に属する認識や感情を他者との社会的相互作用を通して自分のものとする過程」と捉え、認識過程に加えて、感情過程も含めた概念として定義することとした。

以上のことから本研究では、中学校のマット運動の授業を対象として、生徒がどのような「対話的な学び」を展開しているかを明らかにし、そこに影響を与える要因を事例的に考察することを目的とした。

## 2. 研究の方法

### 2.1 対象・期日

本研究では、X中学校2年Y組、36名（男子18名、女子18名）の1学級において、2017年2月7日から3月21日までに行われた全19時間単元（第1ステージ「単技の習得を目指したマット運動」、第2ステージ「集団マット」）の授業を対象とした。授業者は教師歴15年の男性教諭であり、対象学級の担任であった。

対象授業では、生徒の人間関係を考慮して6つのグルーピングが行われたが（男子1～3班、女子4～6班）、岡出（1993）の「技術レベルの差の存在は、教え合いの成立に肯定的な影響を与ええる」という指摘から、マット運動における技能の高い生徒と低い生徒が混在している男子の1班と女子の4班を抽出班として選定した。

## 2.2 授業の概要

本授業は武道場で行われた。武道場の半分には畳が敷いてあり、畳の上、床の上にロングマットを敷いて行われた。

本研究で対象とした「マット運動」、「集団マット」の授業の単元計画は、表1、及び表2に示す通りであった。

授業の実際は次の通りであった。1時間目には教室において単元目標の確認、マット運動の規定技となる前転、側方倒立回転、三点倒立の説明および授業の進め方の説明などが行われた。2時間目には武道場において男女別6人のグループを6つ作るグルーピングが行われた。その後教師の示範をもとに、グループごとに前転および側方倒立回転の復習が行われた。3時間目にはストレッチと感覚作り運動として、逆さ感覚、腕支持感覚、腕の突き放し、体を締める感覚、視線の変化に慣れることを目的としたウサギの足うち、アンテナから前転の起き上がり、手足の協応動作①②、前転、大股歩き前転が行われた。4.5時間目は、側方倒立回転の練習が行われた。そこでは教師の示範をもとに、技術ポイントを一人ひとつの視点で見付け、グループ内で交流を行う学習方法がとられた。視点は教師が用意したプリントを基にし、グループ内交流によって完成させるものであった。練

習は班ごとに行われた。6.7.8時間目は、三点倒立の練習が行われ、技術ポイント、練習に関しては、側方倒立回転と同様の方法がとられた。9.10.11時間目は規定演技の練習が行われた。9時間目からタブレットが導入され、練習している姿を撮影し合って、フィードバックに用いられた。12時間目は、規定演技のテストが行われた。

第2ステージに入り、13時間目には集団マットのオリエンテーションが行われた。集団マットの課題は、1つの曲をクラス全員で完成させる形で行われた。扱う曲は「世界に一つだけの花」で、曲のどの場所を担当するかをクラスで相談し決定した。14.15.16.17時間目は、集団マットのグループごとの練習が行われた。そこでは、演技を試す時間、構成を考える時間、演技をしている班をサポートする時間の3つを交代で行っていた。サポート内容はアドバイス係、時間係、音楽係、ビデオ係で、各グループで分担し行った。18時間目は集団マットのリハーサルが行われた。役割別練習が行われた後、方形マットで全体を通して行うリハーサルが3回行われた。19時間目は集団マットの発表会が行われた。役割別練習後、リハーサルを2回して、発表会が行われた。最後には授業全体を通しての振り返りが行われた。

表1 第1ステージ「マット運動」

1・2	3	4・5	6・7・8	9・10・11	12
オリエンテーション	ストレッチ	準備運動(ストレッチ・感覚作り運動)			
<教室> ・単元目標の確認 ・学習内容や学習の流れを知る ・グループノートの使い方や書き方の確認 <武道場> ・グルーピング ・前転と側方倒立回転の復習	感覚作り運動 ・ウサギの足うち ・アンテナから前転 ・手足の協応動作① ・手足の協応動作② ・前転 ・大股歩き前転	側方倒立回転①② ①技術ポイントを観察発見する ②側方倒立回転の練習(ゴムひもあり)	側方倒立回転練習 三点倒立①②③ ①技術ポイントを観察発見する ②③三点倒立の練習 ④三点倒立の練習(タブレット導入)	側方倒立回転練習 規定演技①②③ ①規定演技の説明、示範 ②規定演技の練習	規定演技練習 実技テスト(規定演技)

表2 第2ステージ「集団マット」

13	14・15・16・17	18	19
オリエンテーション	準備運動(ストレッチ)		
集団マット ・集団マットの具体的なイメージを知る ・演技の構成方法がわかる ・曲「世界に一つだけの花」 ・担当フレーズを決める	集団マット練習①②③④ ①構成決め ②③④役割別練習 ・演技 ・ミーティングや練習 ・サポート役(アドバイス係、時間係、音楽係、ビデオ係)	集団マットリハーサル ・役割別練習 ・リハーサル3回	集団マット発表会 ・役割別練習 ・リハーサル2回 ・発表会

## 2.3 資料の収集

本研究では6つの資料を収集した。観察は筆者と協力者1名の2名で毎時間行った。

### 1) ビデオカメラによる撮影

ビデオカメラによる撮影を、①授業全体の様子、②1班の生徒の様子、③4班の生徒の様子を中心に計3台で撮影した。②と③では生徒たちの対話がどのように行われているかがわかるよう、班全体の様子が入るように撮影した。授業全体の様子を撮影したビデオカメラでは、Z教諭にワイヤレスマイクを装着するよう依頼し、授業中の指導言を録音した。

### 2) ICレコーダーによる録音

ICレコーダーによる録音を、①1班の生徒の発話、②4班の生徒の発話を計2台で録音した。安全面に配慮し、観察者がICレコーダーを手に持った状態で録音した。

### 3) グループノート

単元終了後に、授業で使用されたグループノートを収集した。グループノートにはその日の学習目標や学習内容、グループの様子及び感想、個人感想カードが記載されている。個人感想カードは「技術面でわかったこと・できたこと、わからなかったこと・できなかったこと」と「班の仲間、自分のことについて」の2つの欄で構成されていた。

### 4) 診断的・総括的授業評価

高田ら(2000)が作成した「診断的・総括的授業評価」を単元前後に実施した。この質問紙は、体育授業に対する愛好的な態度の変容を検討するために行った。

### 5) 協同作業認識尺度

長濱ら(2009)が開発した「協同作業認識尺度」を単元前後に実施した。この質問紙は大学生・専門学生を対象とし、信頼性や妥当性が確認されたものであるが、協同作業認識尺度を使用した先行研究(島ら, 2016)によると、中学校段階にも適用できる結果が得られると考えられるため、今回中学生対象であるが実施した。この質問紙により、「協同学習の成果として期待される協同作業に関する認識の変化を測定」(長濱ら, 2009)できる。

6) 集団的・協力的なかわり合い活動に関する形成的授業評価

小松崎ら(2001)が作成した「集団的・協力的なかわり合い活動に関する形成的授業評価」(以下「仲間づくり調査票」と示す)を毎授業終了時に実施した。全19時間を通した集団的・協力的なかわり合い活動の成果を検討するために行った。

## 2.4 分析の方法

1、2、3)で収集した映像及び音声データをもとに、逐語記録を作成し、「アプロプリエーション」の概念を用いて抽出班の「対話的な学び」の過程の解釈を行った。解釈には、逐語記録に加え、担任教師による抽出班の生徒の学級での様子、及び体育授業での様子についての所見、グループノートの記述、仲間づくりの変化といった複数のデータをもとに解釈を行う、「データのトライアングレーション」(メリアム, 2004)を行った。また解釈の際、筆者と授業者及び大学の指導教員の計3名で協議して行うという、「分析者のトライアングレーション」を行った。これらの手続きによって、解釈の妥当性を高めるよう努めた。

4) 診断的・総括的授業評価は「たのしむ(情意目標)」、「できる(運動目標)」、「まもる(社会的行動目標)」、「まなぶ(認識目標)」の4因子20項目からなり、回答は3件法を用いた。「はい」に3点、「どちらともいえない」に2点、「いいえ」に1点を与え、学級平均を算出した。次に「中学校段階の各項目・次元の得点に関する診断基準」を用い、単元前後の結果について評定を行った。また各因子、総合得点の変容を単元前後で比較するために、対応のあるt検定を行った。

5) 協同作業認識尺度は「協同効用」、「個人志向」、「互恵懸念」の3因子18項目からなり、回答は5件法を用いた。「全くそう思わない」に1点、「そう思わない」に2点、「どちらともいえない」に3点、「そう思う」に4点、「とてもそう思う」に5点を与え、学級平均を算出し評価した。協同効用9項目、個人志向6項目、互恵懸念3項目である。因子ごとに単元前後で対応のあるt検定を行った。

なお4.5)では、対象学級の36名のうち、単

元前後で欠席や欠損のあった者は除外し、33名のデータを分析の対象とした。また、統計処理にはSPSS Statistics Ver.21.0を使用し、有意水準は5%とした。

6) 仲間づくり調査票は「集団的達成」、「集団的思考」、「集団的相互作用」、「集団的人間関係」、「集団的活動への意欲」の5因子10項目からなり、回答は3件法を用いた。「はい」に3点、「どちらでもない」に2点、「いいえ」に1点を与え、学級平均、因子別平均および班の個人得点を算出した。各因子10項目すべての平均値を学級平均及び班別に算出し、単元を通した仲間づくりの変化を検討した。

### 3. 結果ならびに考察

#### 3.1 診断的・総括的授業評価の結果

単元前後の体育授業に対する愛好的な態度の結果は表3に示す通りであった。たのしむ(情意目標)、まなぶ(認識目標)は「0」から「+」に向上した。できる(運動目標)は単元前後ともに「0」であった。まもる(社会的行動目標)および総合評価は単元前後ともに「+」であった。これらのことから、できる(運動目標)には課題が見られるものの、おおむね評価の高い授業であったと考えられる。

表3 診断的・総括的授業評価の単元前後の結果 (n=33)

	単元前	評価	単元後	評価
たのしむ(情意目標)	11.94	0	12.33	+
できる(運動目標)	10.66	0	10.82	0
まなぶ(認識目標)	11.73	0	13.06	+
まもる(社会的行動目標)	13.88	+	13.82	+
総合評価	48.21	+	50.03	+

#### 3.2 単元を通した仲間づくりの変化

単元を通した仲間づくりの変化について、第1ステージの結果を図1に、第2ステージの結果を図2に示す。13時間目の集団マットのオリエンテーションの回では大きく下がっているが、それ以外の時間は2.60～2.80点の間を推移していた。「2.50点以上の平均得点を得ていることが授業成果のめやすと判断される」(小松崎・高橋, 2003)ことから、単元を通しておおむね成果があったと考えられる。

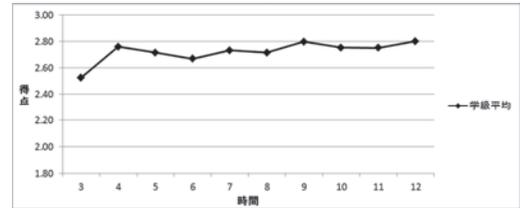


図1 「マット運動」の仲間づくりの変化

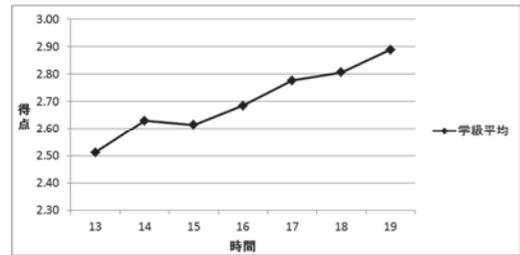


図2 「集団マット」の仲間づくりの変化

#### 3.3 協同作業認識尺度の結果

単元前後の協同作業に関する認識の変化は図3の通りである。単元後に「協同効用」の値が有意に向上した( $p < 0.05$ )。「個人志向」、「互惠懸念」の値について有意差はみられなかったものの、やや減少傾向がみられた。本単元での個人技の習得を目指した相互観察学習や集団マットにおける演技づくり、集団演技の発表などの学習が協同効用の高まりに影響したと推察される。

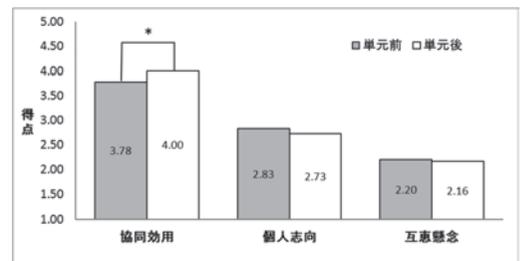


図3 協同作業認識尺度の単元前後の変化 (n=33)

#### 3.4 1班の「対話的な学び」の過程

抽出した1班の「対話的な学び」の過程を解釈する。表4は、1班の生徒の学級での様子(社会的背景)と体育での様子(体育的背景)である。なお、書かれた内容のうち、生徒の個人情報に関わる内容に関しては削除した。

表4 1 班の個人プロフィール

名前	学級での様子(社会的背景)	体育での様子(体育的背景)	部活動
Gくん	真面目で心優しい子。この班ではKくんやHくんと仲良し。クラスでは、どちらかといえば弱い立場。	運動は苦手な方だが、真面目に取り組むので、結果的にはうまくない。マットでも誠実に取り組み、三点倒立ができるようになる。Jくん、Hくんにアドバイスを受けていた。	科学部
Hくん	中1から遠装、授業のエスケープなど課題の多い生徒。しかし、友達思いで、みんなと協力するときはすごい人。KくんKくんに信頼を寄せる。	運動能力は高い方で、体育大好き。マットはそんなに楽しみにしてはいなかったが、アクロバティックな技(バック転や前方倒立回転跳び)などに興味を持っていた。興味の少ないことには取り組めない時が多々あったが、おおむね頑張っており組んでいた。Gくんにアドバイスをする場面があった。	バスケット
Kくん	生活委員長。1年生から学級代表を務め、リーダー的な存在である。Hくんとは小学校も一緒に、仲良く、Hくんの良き理解者である。Kくんと同じ剣道部で仲が良い。	運動能力はまずまず。積極的に取り組み、班でもKくんとともにリーダーとして頑張っていた。	剣道
Jくん	あまり深くは考えられない。これといって仲の良い人もいないが、みんなと仲良くできる。が、ちょっとしたことでもカッとなり、ケンカすることも多々あった。	マットはあまり楽しみにしていなかったが、頑張っており組んでいた方である。それは、自分が比較的うまくできていたので、だんだん意欲的になり、Gくんにもアドバイスを積極的にしていた。	アメフト
Kくん	1年生から学級代表を務め、リーダー的な存在。1年生からHくんと同じクラスでうまく付き合える。ムードメーカー。周りからの信頼も高い。	運動能力が高く、何でもうまくこなす。班でもリーダーとしてひびいていた。技の向上にむけ、研究する意欲があった。あまり弱い立場の子にかかわれない。	剣道
Lくん	運動もでき、力はあるが前に出るのを嫌い、少し冷めた所がある。友達は多く人気者。	マットをうまくしていた。探求心もありうまくない時があった。分析力がありアドバイスもしていた。	アメフト

次いで、1 班の仲間づくりの変化を図4、図5に示す。第1ステージにおいては、単元の中盤でGとIの2人の得点が減少し、Hの得点が増加している時間に着目し、7、8時間目を詳細な分析の対象とした。第2ステージにおいては、L、Gの得点が大きく減少し、L、Gを含めた全員の得点が増加している14、15時間目を対象とした。

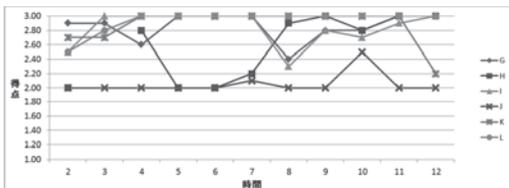


図4 第1ステージの1 班の仲間づくりの変化

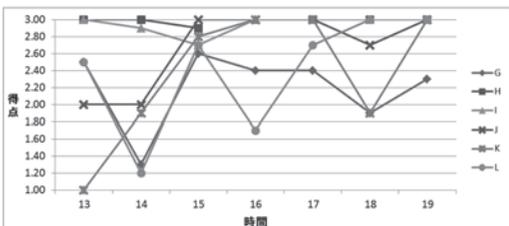


図5 第2ステージの1 班の仲間づくりの変化

1) 1 班の7時間目の学習過程

本時は、三点倒立の技術ポイントがわかってできることを目標に授業が進められ、三点倒立の練習が中心であった。6時間目に三点倒立の技術ポイントの整理が行われ、教師の良い示範と悪い示範の比較から、5つの技術ポイントが確認された。Gは手の着き方と脇の開き具合、Jはマットから足が離れた時の腰の位置と背中の中の形、Kは頭の着く位置や目線、Iは手と頭の位置関係、L、Hは静止した時の腰や足の形をそれぞれ担当し、グループで確かめ合う学習が行われた。

技術ポイントの確認が行われた後、1 班のマットではJ、G、HとI、L、Kの3人ずつに別れて練習が行われた。

J、G、Hのグループでは、腰を上げる方法が課題となっていた。Hの試技において、勢いよくマットを蹴って腰を上げようとすると、勢いがつきすぎて倒れてしまう様子であった。はじめ、全体で確認したポイントの通り、頭の上に腰をもっていったから足を上げていく方が良いということがGからJへ伝えられていた。JはGのアドバイスを受けて、頭の上に腰を持ってきてから、足を上げるように練習していたが、うまく腰を上げることができない。そこへKがGとJのもとへとやってきて、アドバイスをを行った。Kのアドバイスは、おでこをつけたままうさぎの足打ちのように両足でマットを蹴り、腰を上げていくとよいというものであった。

K：うさぎ跳びうさぎ跳び(練習しているG、Jの所へ声掛けに行く)  
 K：だから一回頭こついたままうさぎ跳びやってみて、うさぎ跳びちゃうわ、うさぎの足うち (Jに対して)  
 (Kに説明された通りにJが試技)  
 K：こう (Jができたので、Gに対して実際にやってみせる)  
 K：だから、そう足曲げた状態、そうそう、(Kに説明されたとおりにGが試技をしている)

K：それ何回も練習したら感覚つくから、逆に連続してやるのが大切やで、連続してやるのが大切なんや、あきらめるな（練習の回数を重ねた方がいいというアドバイス）

GとJは、Kのアドバイスを受け、足を体に近づけてからゆっくり足を上げる方法と、うさぎの足打ちのように跳ねて腰をのせる方法の2種類を試していた。この時間では勢いを制御しきれず静止できずに終わったが、Kのアドバイスによって、うさぎの足打ちの感覚と三点倒立で腰をのせる感覚が類似していることを発見していた。

I、L、Kのグループでは、腰は上がるが手と頭で支えることができず、脇の開き具合や首の固定の仕方が課題となっていた。特にIは、首の角度を固定することができず、その点についてKとLからアドバイスを受けていた。しかし、腰を上げていくと首も同じように動いてしまい、なかなか足を自分に近づけて腰を頭の上に持ってくることができていなかった。それをみていたKは、Iにおでこをつけた状態でのウサギの足打ちを行って感覚を身につけていくようアドバイスしていた。

L：で、うさぎ跳びのこうやる体制をもうちょいつくる（うさぎの足打ちをして見せて、腰を上げた状態を作るよう説明している）

L：こういう状態を頭つけてつくる（実際に頭を着けて腰を上げて止まっている状態をみせる）

K：頭ついたうさぎ跳びやってみーや（Iにおでこをつけたうさぎの足打ち試技し一瞬ではあるが腰を上げた状態をキープ）

K：そうそうそれをつくるんやって

L：それであとはそこで一旦キープして、体制整えてから伸ばすだけや（腰を上げた状態をキープしてから足を伸ばしていけば三点倒立の完成であると説明している）

はじめのうちは首の角度を固定できていない様子であったが、後半はおでこをつけたままうさぎの足打ちを行う練習をすることで、最後

の最後に2秒ほど頭の上に腰を持ってきてキープできるようになっていった。

Kはグループノート②に「Iくんが、勢いを付けすぎていたので、ウサギの足うちの延長ばいのをやれば感覚がつかけていました」と記述しており、体に足を近づけることが困難であったIには適した方法であったことが伺えた。Iはグループノート①に「三点とうりつでちょっとだけ頭の上で止まれたことがうれしかったです」と記述しており、KやLから伝えられていた認識を基に三点倒立が少しできるようになっていったと考えられる。

## 2) 1班の8時間目の学習過程

前時に引き続き、本時も三点倒立の練習が中心であった。

感覚づくり運動の後、三点倒立の技術ポイントの交流がクラス全体で行われた。生徒の見本をもとに、頭と手をつけてから、足を自分の体に近づけていくことで腰が上がり、頭に腰がのった状態を作っていくと、足を上げやすいということが説明された。この方法は教師から一度提示されていたものでもある。また、補助者はやっている人の頭の上で、その人の背中に手を添えること、立ったら腰を持って補助するとよいことが確認された。

本時も1班のマットでは、J、G、HとI、L、Kに分かれて練習を行っていた。

J、G、Hのグループでは、Gが腰を上げることが安定してできるようになり、足を上げて伸ばすことに取り組んでいたが、背中から落ちてしまうことが多く、足を上で維持することはできなかった。HとJは足をピンと上げることができるようになり、その試技を見てGは、喜びを表現している場面があり、同じグループの仲間ができることを肯定的に受け止めている様子であった。

(H三点倒立で2秒ほどではあるが足をピンと上げることができる)

G：おおー

(G、J拍手)

K、I、Lのグループは、K、Lが足をピンと上げられるようになり、Iは頭の上に腰をのせるこ

とができていない状態であった。特に前時に引き続き、首の角度に課題のあったIは、意識して行おうとしていたが、どうしても首の角度が固定できず頭のでっぺんで支えることになってしまっていたため、L、Kは補助やアドバイスをしていた。また、首の角度を固定して腰を上げていこうとすると背筋が曲がっていきってしまうため、背筋を伸ばすことも同様にアドバイスされていた。IはKに足を支えてもらい、首の角度を固定する感覚をつかもうとしていた。補助をしてもらうが、なかなか背筋が伸びず悩んでいた。

(教師が1班のマットに入り、Jの首の角度を1班に共有している)

教師：J君さあ一回あの一、ちょっとみたくてJ君の、J君準備して、で、J君のこれ、ここの首の、こう（Jの腰を上げる前につけたおでこの位置が変わらないのは、首の角度をうまく固定して腰を上げているということを伝えている）

L：Iあれあれ（Jの首の角度をみて、Iに伝えたかったことはこれであるということ伝えてる）

K：あれ（Lと同様Iに伝えている）

I：あがらへんもん、あがらへん、体硬すぎであがらへん（Jの試技を見て、腰を上げる時に首の角度を変えていくのは体が硬いためできないと伝えている）

Jの試技から首の角度について説明がなされた後に、Kが同様の試技を行い、それを見た教師から脇を閉めることも再確認された。

Iは脇を閉めて行うことや首の角度を固定することを理解しながら練習に取り組んでいるようであったが、なかなか腰を上げることができず苦戦しているようであった。首の固定に加えて脇を閉めることなどたくさんの課題が一度に出てきたため、I自身で消化しきれていない部分もあった。Kは前時と同様おでこをつけたままうさぎの足うちを行うようIに声掛けしていた。Iはそれに応えるよううさぎの足打ちを行っていた。しかし、腰が上がった状態を支え切れていなかったために、腰を上げることが出来ずに

終わってしまった。手と頭でつくる三角形が小さかったことが、支え切れていない要因であったと考えられる。

### 3) 第1ステージの学びの過程

7、8時間目の学びの過程を見ていくと、三点倒立の習得において、K、Lは教師から提示されていた、三点倒立で腰を上げていく際の動きを、うさぎの足打ちの感覚と似ていることに気づき、地面をけて腰を上げる方法を生み出し、その方法をIがアプロプリエーションしていった。そして、腰を上げていく際に意識する点が足を体に近づけていくことから、ぴよんと跳ねて腰を乗せることに変化し、課題を達成することにつながった。また、課題を達成したIの喜びをK、Lはアプロプリエーションしていったと考えられる。

### 4) 1班の14時間目の学習過程

本時から本格的に集団マットの練習が始まった。方形マットの場が2ヶ所用意され、各班で必要に応じて練習するよう指示されていた。

前時に行われた集団マットのオリエンテーションにおいて、移動方法や担当する曲のフレーズについては決めている状況であった。

前時に1班では、集団マットの構成を考える時間で連続前転をしようということ練習をしていたが、本時は一から構成を考え直していた。教師から配られた資料を基に、どの動き方を使うかを相談している様子であった。また、本時は話し合いが中心で、実際に方形マットで演技の練習が行われることはなかった。

Iの案をもとに構成が話し合われていたが、動きを実際に見せてほしい他のメンバーに応えることができず、話し合いが停滞する場面も見られた。

授業後半には、各自が構成案を考え全員で選んでいくという形がとられた。構成を考えている際にHがIにハンドスプリングを行いたいと提案していた。

H：Iおれハンドスプリングやっていい？

I：できるんならいいよ

そこで、Hの案も踏まえながらIは自身の演技構成案を改良していた。この時点ではIにだ

けハンドスプリングの案が提案されていたため、他のメンバーは知らない状況であった。各自の意見を基に相談を行っているところで、IはHの案も取り入れた演技構成を提案していた。話し合いが進んでいく中でHが、再び全員の前でハンドスプリングを行っていいか確認をとり、実演している場面があった。Hの未完成のハンドスプリングをみたメンバーは、不安そうな表情をしながらもHがハンドスプリングを行うことを了承していた。演技構成についてもIの案を基に決められていくこととなった。

#### 5) 1 班の 15 時間目の学習過程

本時は男女に分かれて演技、サポート、相談・練習の3つの役割に分かれて練習が行われるよう指示があった。1班は相談・練習→サポート→演技の順に取り組んだ。相談・練習においては、決まっていない演技構成の相談が行われた。前時、演技構成を相談するがすべてが決められていなかったため、本時はどの動きを使うかについての相談が行われた。話し合いでは、動く位置によって番号を決めて、どの番号が何をおこなうかという細かいところが決められていった。移動方法は前時決められており、本時はその移動に何の技を行うかが話し合われていった。

K : 1 番さん 2 番さん 3 番さん 4 番さん 5 番さん 6 番さん (紙面上で最初の位置を決めてそこに番号を書き込んでいる)  
 I : 6 たちがここでやる、はいやる (5、6 番の位置の人は何をやるか説明している)  
 K : はい 6 番さん  
 L : なにするん? これ (5 番と 6 番は何をするか確認している)  
 I : だから、こうこうクロスする (5 番と 6 番の 2 人が交差すると説明している)

最初の位置によって動きが決まってきたおり、5、6番にくる人が側方倒立回転のようなダイナミックな技を行うことが決まっていた。ここで、5、6番に側方倒立回転が上手なLとHが入るようにIから提案された。その際、Lは自分がそこまで側方倒立回転はうまくないと言って、その位置を嫌がっていた。しかし、側方倒立回転をやってみせて確認しようとなった

時に、Lの側方倒立回転をみて、IとGからきれいにまわれていることを伝えられ、渋々ではあったが、5番の位置を了承することとなった。Hに関しては、ハンドスプリングを行うために6番の位置が考えられていたため、最初からその場所が決まっていた。

演技練習では、演技を通して行う練習が本時初めてであったため、決めていた動き通りできずに苦戦している様子であった。始めは音楽に合わせずに通しの練習が行われ、そこで、細かな位置が検討されていった。その際、H、L以外の4人の確認が長く、H、Lが演技を行う時間がとても少なかった。そのため、普段はあまり班の進行に入ってこないHから、もう一度通しで練習を行おうという声掛けがみられた。H自身も前方倒立回転が上手いかなかったため、もう一度挑戦したいということも要因であったと考えられる。

本時は集団マットになってからはじめて合わせて行ったこともあり、全員が演技をして、決めた動きを確認できたことにより、充実感を味わうことが出来ていた時間でもあったと考えられる。

#### 6) 第2ステージの学びの過程

14、15時間目の学びの過程を見ていくと、集団マットの構成を決めていく際に、Hのハンドスプリングがやりたいという思いをアプロプリエーションしたIは、演技構成にハンドスプリングを取り入れたものを考え、その構成に全員が賛同していった。これは、第1ステージではあまりグループの課題へと向かえていなかったHが、同じ課題へと向かう思いを保障していた。

このような学びの過程が起きていた背景には、三点倒立の技術ポイントを相互に観察し分析する学習方法が用いられていたことや、教師が例示しながら生徒にポイントを発見させる指導がなされていたことや、人間関係を考慮したグルーピングがされていたことや、集団マットの練習方法が3つの役割に分けられていたことが影響を与えていたと考えられる。

### 3.5 4 班の「対話的な学び」の過程

抽出した4班の「対話的な学び」の過程を解釈する。表5は、4班の生徒の学級での様子(社会的背景)と体育での様子(体育的背景)である。

次いで、4班の仲間づくりの変化を図6、図7に示す。第1ステージにおいては、単元の前半では2.5以下を示していたE、Aの2人を含め、7時間目以降は全員が2.5以上で推移していることから、6、7時間目を詳細な分析の対象とした。第2ステージにおいては、16時間目以降は全員が3点と高い得点で推移しているが、それまでの14時間目から15時間目にかけての様子を分析の対象とした。

表5 4班の個人プロフィール

名前	学級での様子(社会的背景)	体育での様子(体育的背景)	部活動
Aさん	やさしくまじめ。おとなしく、落ち着いた学校生活を送る。CさんとEさんと仲良し。	マット運動は苦手で前転などもあまりうまくできない。この班では一番上手くできていない様子であった。周りからアドバイスしてもらっている場面があった。	テニス
Bさん	Fさんと仲良く、クラスではいつも一緒に落ち着いた学校生活を送る。どちらかというと周りの人とは積極的に関わらず、Fさんを独り占めしたいという感じが少しあった。	運動能力が高いというほどではないが、器用に何でもこなす。器械運動は上手にしており、見本役になることが多かった。	テニス
Cさん	やさしい。1年生の時はおとなしかったが、少しずつ前へ出られるようになり、学級代表や部活のキャプテンをしていた。AさんとEさんと仲良し。	運動は得意な方ではないが、まじめでがんばりや。マットもがんばっていた。周りへのアドバイスも積極的に行っていた。班のリーダー的存在で頑張っていた。	テニス
Dさん	親しい友達がおらず、孤立しがち。わがままやきつい所があり、言い方が嫌だと周りの人は思っていて敬遠している。孤立して本人は少し元気がなくなる。	積極的に取り組むわけではなかったが、課題に向き合い真面目に取り組んでいた。周りの仲間と声をかけられることはあったが、自分からは声をかけることは少なかった。	バレーボール
Eさん	やさしくまじめで、おとなしい。CさんとAさんと仲良し。運動能力は平均的。	まじめでどんなこともがんばってチャレンジしていた。でも、三点倒立が上手くない。周りからアドバイスをもらっていた。側転も最初上手くない。周りの力を借りて修正していた。	テニス
Fさん	おとなしく、周りからの信頼もあり穏やかに学校生活を送る。全体のことをよく見ていて、リーダーとしての素質はあるが、前に出たがらない。みんなにやさしく弱い立場の人のことを考えられる。	運動能力は高く、何でも器用にこなす。器械運動も得意。まわりと協調しながら自分の意見を述べていた。孤立しがちなDさんのことを気にしながら体育に取り組んでいた。	テニス

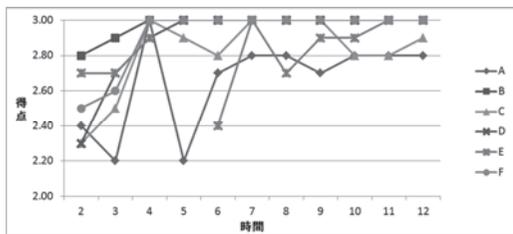


図6 第1ステージの4班の仲間づくりの変化

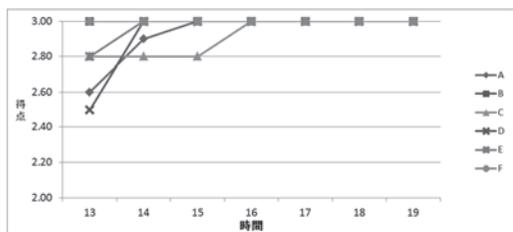


図7 第2ステージの4班の仲間づくりの変化

1) 4班の6時間目の学習過程

前時まで、側方倒立回転の技術ポイントを押さえた練習が行われており、本時は側方倒立回転がわかってできることが目標であった。授業のはじめに勢いをつけてうまく立つことができないという前時の感想文の紹介があり、側方倒立回転においてリズムが大切であることが確認された。4班のマットでは、C、A、Eと、F、B、Dの3人に分かれて練習が行われた。前時の感想文から、C、E、Aの3人は着地を課題としており、F、B、Dは勢いのつけ方を課題としていた。

C、A、Eの3人は、着地が両足になってしまうEと、着地の際に膝が曲がってしまうAに対して、Cが身振り手振りを使ってアドバイスを送っている姿が見られた。E、Aは前時から着地がうまくいかずにアドバイスを受けながら練習を行っており、自分の課題が着地であることを前時のグループノート①に記述している。

特にEに着目してみると、前時に班のメンバーからアドバイスを受け「ゆっくり右・左と足をつくことが大切と言われたので、今度はそこを気をつけてがんばろうと思う」とグループノート②に記述している (Eの側方倒立回転の行う向きでは、着地は左・右になる)。本時は片足ずつ着地しようという意識のもと練習していたが、なかなかうまくいかず、苦戦していた。

途中、教師からEへアドバイスが入り左足から着地することが確認されている場面があった。

教師：Eさんはもうな、次の段階のな前方倒立回転にいってしまってる。パって立つやつ、こっちに向いて。(着地の際に進行方向を向いてしまうEに対して)

E：だってできんのやもん。

教師：だから最初こっちやで、こっちの足をこうここにつくかやな、とーんとんと、だからこっちの足やな。(Eの側方倒立回転の始める向きを確認し、左足(こっちの足)を先に着地するよう説明している)

E：こっち先に？(左足を先につくこと)

教師：こっちを先やな。

このやり取りの後、1回しか試技することができなかったが、左足から着地するよう意識した結果、両足同時ではなく左足から着地することができていた。しかし、膝が曲がり立つことはできない状態であった。

## 2) 4班の7時間目の学習過程

本時は、三点倒立の技術ポイントがわかってできることを目標に授業が進められた。三点倒立の練習が中心となるため、今まで行っていた側方倒立回転の練習は、準備運動(感覚づくり運動)の中に取り入れて行うよう指示された。

側方倒立回転の練習では、Eは前時、着地が両足になりしゃがみ込む形になっていたが、本時は片足ずつ着地することができるようになり、またしゃがみ込むことなく、足を伸ばして行うことができていた。他のメンバーもEができるようになってきていることを一緒に喜んでいた。

(Eが側方倒立回転を行い、着地の際に左足を滑らすが、片足ずつ着地ができかける)

A：できそうやった今あの一、一気に、一気に。

E：すべった。

A：できるできる、すごい。

(再びEの試技、片足ずつ着地に成功)

E：できた、できてたやんな、できてたやんな。

A：おーできた。(Cとともに拍手)

練習が始まって2回目の試技で、片足ずつ着地をして立つことができるところまでできるようになっていた。この間、周りのメンバーからどうしたら良いかのアドバイスなどを受けている様子はなく、前時から意識していたことや今までの練習から得た技術をもとにできるようになっていった。Eの前時のグループノート②には、「みんなともうまくて、足が左、右とついていてとてもきれいだった。左足は、ちゃんと上げているつもりだったけど、できなかった…」と、着地する足に意識をおいて観察した内容が記述されており、自分の側方倒立回転がうまくいくためには、着地する足を意識することが大切であることが理解されていたと考えられる。

なぜできるようになったのかを教師に問われる場面では、最初はなぜできたか分かってい

ない様子であったが、足を指して、片足ずつ着地する意識で行ったことを説明していた。

教師：おーいいねえ、たんたんてなってるやん、どーんじゃないね、どうした？

E：わからん、なんかできるようになった。

教師：わからん？なんでできるようになったんやろ？ぜひそこ教えてほしい、みんなのヒントになると思う。

A：なんでなん？

E：えーなんでやろ(少し考えて)あ、とんとんとて、(足を左、右と足ぶみ)

Eは、片足ずつ着地ができるようになってから、積極的に周りにも働きかけている姿が見られた。この日のEのグループノートを見てみると、「側転ははじめて回ることができた!!足を片足ずつ着く意識をしたらできるようになった」と書かれており、自分の課題となる点を克服することができていた。本時以降も片足ずつ着地で行えるようになっていた。

## 3) 第1ステージの学びの過程

6、7時間目の学びの過程を見ていくと、側方倒立回転の着地の方法を巡って、Eは教師の示した課題の解決方法をアプロプリエーションし、右足着地から左足着地へと認識を変化させ、課題を達成し、喜びを表現していた。AとCは、そこで生じているEの達成の喜び、さらにはEの認識の変化をアプロプリエーションしていたと考えられる。

## 4) 4班の14時間目の学習過程

本時から本格的に集団マットの練習が始まった。方形マットの場が2ヶ所準備され、各班で必要に応じて練習するよう指示されていた。

前時に行われた集団マットのオリエンテーションにおいて、移動方法や担当する曲のフレーズについては決まっていた。自分たちで相談をして新しい動きを取り入れても良いとされたが、Eが教師に提示された資料から選んでいこうと提案し、全員が納得した形で決めている様子であった。また、4班は担当のフレーズの歌詞に合わせた内容で集団マットの構成を考えていた。本時の時点では三点倒立から前転という動きを演技構成に入れていたため、どのタイ

ミングで腰を上げて足を伸ばし、前転するかを話し合っていた。試すなかで、考えた動きが音楽のフレーズの中に取まらないことに気づき、三点倒立をどのようにリズムに合わせるか、という点が課題となっていた。

C：しかた、ないね（世界に一つだけの花の歌詞に合わせて手振り三点倒立をした後の説明をしている。しかたで足を上げて、ないねで前転の身振り）  
 EとA：あー  
 E：きれいだから、しかた、ないね  
 C：きれいだから（腰を上げる）、しかた、ないね（Eに合わせて一緒にしかたで足を上げ、ないねで前転の身振り）  
 E：、しかた、ないね（聞き取り不可）  
 B：やってみたらいけるんちゃう（練習しようと提案している）

ここでは、歌詞の「しかたないね」で足を上げて、前転をすることは全体で共有されていたが、C、E、Aの3人が歌詞に合わせようとすると焦ってしまい、足を上げて静止することができないことに気付く。そこで、三点倒立の練習がひと段落したところで、足を上げるタイミングや下ろすタイミングについて再び相談が始まった。

F：けっこう早めな、降りるの。  
 B：めっちゃはやくない。きれいだから（歌詞に合わせて実際に三点倒立を行う）  
 E：間に合わんで（Bを見て）  
 F：ぜったい間に合わんくないこれ（Bを見て）  
 F：めっちゃ気合い入れたら間に合わんくもないけど。  
 E：余裕がなくなる。（Fの意見を聞き、ゆっくり三点倒立をしようという意見）  
 A：どれもから（歌詞のもう少し前からやろうという意見）  
 E：どこそこ、めっちゃ前や（歌詞の紙をみながら）  
 A：どれも（歌詞）

C：それかどれもで（話そうとするが、EとAが笑って聞いていないので待つ）  
 C：どれもで準備して、きれいだから  
 A：きれいの時上げる（Cの意見を聞いて腰を上げるタイミングを言う）  
 C：きれいだからの時に、あの（腰を上げる）、しかた、ないね（しかたで足を上げて、ないねで前転）  
 E：しかた、ないね（しかたで上げて、ないねで前転）  
 C：しかたないねはかわらんけど、（しかたで上げて、ないねで前転の動きは変わらず、腰を上げるタイミングを早めるという意見）

この相談の後、実際に動いて試す時間はなかったが、話し合いを経て、三点倒立のタイミングについて全員で確認することができた。

#### 5) 4班の15時間目の学習過程

本時から3つの役割に分かれて練習するよう指示があり、4班は相談・練習→サポート→演技の順に取り組んだ。相談・練習の際は側方倒立回転を中心に行われた。C、E、Aの3人とF、B、Dの3人に分かれて側方倒立回転の練習を行っていた。

途中、側方倒立回転の着地の際に、膝が曲がりそのまましゃがんでしまうAに合わせて、全員で膝を曲げてしゃがみ込もうという提案がなされる場面があった。これまでから、Aの側方倒立回転の着地のことを「ちえけらー」と呼んでいた。

C：ちえけらー（実際にやってみせる）  
 A：いいね  
 C：しゃがむみたい（やり方を説明）  
 F：えっどういう風に？  
 B：でもできんくないちえけらー  
 F：わからん（できるかどうかわからない）

話し合いの後は、再び2つに分かれて練習を行っていた。F、B、Dの3人は膝を伸ばして側方倒立回転が行えていたため、膝を曲げてしゃがむ動作に苦戦しながら練習を行っていた。

しかし、途中でBが、先生に側方倒立回転

ができてないと思われるのは嫌であると言い出し、FとCが話し合う姿が見られた。

B：先生にミスったと思われるの嫌じゃない？  
 F：あー確かに。  
 B：ちえけらりますってって、、（ちえけらーをやることを明言してからやってみるという意見）  
 （FがCに駆け寄っていく）  
 F：CさんCさん、がちでちえけらーする？  
 （二人で少し話した後に）  
 C：じゃーちえけらるのなしで（A、Eに向かつて）  
 A：おっけー

話し合いの結果、教師の評価を気にして、「ちえけらー」ではなく、通常の側方倒立回転を行うことに決まった。

#### 6) 第2ステージの学びの過程

14、15時間目の学びの過程を見ていくと、集団マットの演技構成を巡って、時間内で三点倒立から前転の動きは全員ができそうにないという認識を全員がアプロプリエーションし、三点倒立ではなく全員が無理なく行える肩倒立へと演技構成を変更していった。また、CとEは「着地がイマイチ」というAの実態の認識と不安な感情をアプロプリエーションし、BとDとFに対して、Aの実態や思いに寄り添った演技構成の変更を提案していた。

このような学びの過程が起きていた背景には、側方倒立回転の技術ポイントを相互に観察し分析する学習方法が用いられていたことや、個人の課題や思いを班で共有するグループノートの活用が影響を与えていたと考えられる。

#### 4. まとめ

本研究の目的は、中学校のマット運動の授業を対象として、生徒がどのような「対話的な学び」を展開しているかを明らかにし、そこに影響を与える要因を事例的に考察する事であった。本研究の成果は、以下の2点にまとめることができる。

1) 単技の習得を目指した第1ステージで、教

師は2種類の示範を比較させることを通して、生徒一人ひとりに技術認識をアプロプリエーションさせていた。また、生徒は教師から得た技術認識に加え、既習の運動感覚と本時の課題との類似性を関連付けて独自の技術認識を形成していた。グループ学習のなかで、生徒たちは教師から得た認識や仲間による独自の認識を交流するが、つまずきの実態に応じてアプロプリエーションされる認識は一樣ではないという「対話的な学び」の過程が解釈された。また、技術認識に加え、達成の喜びもアプロプリエーションされていることが解釈され、対象世界（教材）についての認識を巡る「過去・現在」の自己との対話や、教師や仲間との対話を通して、対象世界（教材）、自己、及び他者との意味や関係が編み直されていたものと考えられた。

2) 集団マットの完成を目指した第2ステージでは、演技構成の話し合いや演技の練習を巡って生徒は、発展技に挑戦したい仲間の思いや、決めた技に不安を覚える仲間の思いをアプロプリエーションし、全員が活躍できるような演技構成を模索していたという「対話的な学び」の過程が解釈された。演技の練習を相互に観察し合うことを通して仲間のつまずきの実態が共有されるとともに、グループノートの活用によって、個々の生徒の思いや課題が班に共有されていた。「対話的な学び」においては、自己についてのみならず、他者と対象世界との意味や関係の現状を相互に共有することが重要となることが示唆された。

#### 5. 今後の課題

本研究では、中学校第二学年の「マット運動」の事例から、「対話的な学び」の過程を解釈した。しかし、本単元を通じた学級全体の技能面の学習成果については示すことができていない。今後は、技能面の学習成果や「対話的な学び」の過程との関連についても検討していく必要がある。

また本研究は、中学校第二学年のマット運動の授業を対象とした事例研究にとどまっている。今後、異なる学年や領域の授業においても、「対話的な学び」の過程を検討していく必要がある。

## ＜引用参考文献＞

- 中央教育審議会(2016) 体育・保健体育、健康、安全ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/072/sonota/\\_icsFiles/afeldfile/2016/09/12/1377059\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/072/sonota/_icsFiles/afeldfile/2016/09/12/1377059_1.pdf), (2017年5月6日検索).
- 稲垣成哲・山口悦司・上辻由貴子(1998) 教室における言語コミュニケーションと理科学習: 社会的文化的アプローチ. 日本理科教育学会研究紀要, 39(2): 61-79.
- J.V. ワーチ: 石黒広昭訳(1991) 合理性の声—精神に対する社会的文化的アプローチ. 現代思想. 青土社, 19(6): 114-129.
- J.V. ワーチ: 田島信元ほか訳(1995) 心の声—媒介された行為への社会的文化的アプローチ. 福村出版.
- J.V. ワーチ: 佐藤公治ほか訳(2002) 行為としての心. 北大路書房.
- 加登本仁・大後戸一樹・木原成一郎(2009) 小学校低学年の体育授業における学習集団の形成過程に関する事例研究. 体育学研究, 54(2): 405-423.
- 加登本仁(2011) 体育の学習集団研究の方法論としての活動理論. 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部(学習関連開発領域), 60: 81-90.
- 上原禎弘・梅野圭史(2003) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究: 学習成果(技能)を中心として. 体育学研究, 48: 1-14.
- 小松崎敏・高橋健夫(2003) 仲間づくりの成果を評価する. 高橋健夫編著, 体育授業を観察評価する. 明和出版, pp.16-19.
- 小松崎敏・米村耕平・三宅健司・長谷川悦司・高橋健夫(2001) 体育授業における児童の集団的・協力的活動を評価する形成的評価票の作成. スポーツ教育学研究, 21(2): 57-68.
- 教育課程企画特別部会(2015) 資料6 言語活動の充実に関する検証改善の成果について. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1358722.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1358722.htm), (2017年5月30日検索).
- M.M. バフチン: 新谷敬三郎ほか訳(1988) ことば対話テキスト. 新時代社, p.163.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房(2009) 協同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究, 57: 24-37.
- 岡出美則(1993) 学習集団形成過程の事例的研究. スポーツ教育学研究, 13(1): 1-13.
- 中村和夫(1983) 認識・感情・人格—精神発達におけるその統一的理解—. 三和書房.
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学(1995) 学びへの誘い. 東京大学出版, pp.72-75.
- 佐藤学(2000) 「学び」から逃走する子どもたち. 岩波ブックレット No.524, pp.56.
- S.B. メリアム: 堀薫夫ほか訳(2004) 質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ. ミネルヴァ書房.
- 島智彦・渡辺雄貴・伊藤稔(2016) 協同学習の基本技法を用いた数学授業における生徒の協同作業に対する認識の変容. 日本教育工学会論文誌, 39(4): 293-304.
- 庄井良信・邑岡美和(1992) 授業分析における臨床的アプローチ—J.V. ワーチによる“sociocultural approach”を手掛かりに一. 広島女子大学家政学部紀要, 28: 35-59.
- 高田俊也・岡沢祥訓・高橋健夫(2000) 態度測定による体育授業評価法の作成. スポーツ教育学研究, 20(1): 31-40.
- 田村学(2016) 「対話的な学び」とは何か?. 市川昭午・若井彌一・天笠茂監修, 月刊教職研修・No529. 教育開発研究所, pp.20-21.
- 田中靖士(2015) 「協同的な学び」による授業づくり—多声的な対話に着目して—. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 6: 258-261.
- ヴィゴツキー: 柴田義松訳(2001) 思考と言語—新訳版. 新読書社, p.415.
- 渡辺理文・黒田篤志(2013) 科学概念構築過程における相互アプロプリエーションの機能の分析. 臨床教科教育学会誌, 13(2): 139-154.
- 横山一郎(1980) 体育の教授・学習過程における言語的コミュニケーションの研究. 体育社会学研究会編, 体育授業の社会学. 道和書院, pp.19-39.
- 横山一郎(1992) 体育教師の表情コミュニケーションに関する研究. 京都教育大学教育実践研究年報, 8: 259-272.
- 米村耕平・福ヶ迫善彦・高橋健夫(2004) 小学校体育授業における「授業の雰囲気」と形成的授業評価との関係についての検討. 体育学研究, 49: 231-243.